

**LD・ADHD日本語学習者への支援に関する一考察：
「実践日本語」における教師の事例から（<特集>イ
ンターアクションのための日本語教育：実践日本
語の理論と実際）**

著者名(日)	中川 康弘
雑誌名	異文化コミュニケーション研究
巻	21
ページ	165-184
発行年	2009-03
URL	http://id.nii.ac.jp/1092/00001026/

LD・ADHD 日本語学習者への支援に関する 一考察

——「実践日本語」における教師の事例から——

中 川 康 弘

One Perspective on Supporting Japanese Language Learners with LD/ADHD: An Analysis of Teachers' Support in the “Japanese in Context” Course

NAKAGAWA Yasuhiro

In recent years, there has been increasing attention given to supporting learners with Learning Disabilities (LD) or Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). This paper focuses on the support given by instructors in a Japanese language class with LD/ADHD learners. It also attempts to examine the findings in comparison with Sakane (2000) and Ikeda (2004). Data collected from interviews and field notes in the present study indicate that rather than common practices such as extending the length of test time, and holding test in a separate room, special consideration of the content of tests appear to be more effective. It is also suggested here that other than putting effort to make remedial rules for LD/ADHD learners, it is also important to assign educational counselors in the program and to allocate extra teachers in the classes concerned.

キーワード: LD・ADHD 日本語学習者、インクルージョン、教室支援、インタビュー、観察ノート

はじめに

教育現場において、学習者ニーズに対応した教育の重要性が叫ばれて久しい。それは社会生活を営む中で何らかの障害を持った学習者に対しても同様である。1994年に国連教育科学文化機関（UNESCO）とスペイン政府

の共催会議で採択されたサラマンカ宣言¹⁾では、障害を個性ととらえ、そのニーズに合った教育内容を学習者に提供していく「インクルージョン(Inclusion)」という理念を打ち出している。こうした潮流の中、近年、LD(学習障害: Learning Disabilities)、ADHD(注意欠陥/多動性障害: Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder)を持つ、もしくはその疑いのある学習者への支援が注目を集め、学校教育では既に教育実践や知見を踏まえた幅広い議論がなされている。だが一方で、外国語教育、特に日本語教育では、その症状からの影響を顕著に受けるにもかかわらず、LD・ADHD学習者を扱った研究はあまり見当たらない。2007年度日本語教育学会秋季大会では、障害のある学習者と日本語教育に関するシンポジウム²⁾が行われ、その問題がはじめてクローズアップされたが、日本語教育におけるこの分野の研究はまだ緒についたばかりである。

1. 研究の背景

LD・ADHDは、自閉症、アスペルガー症候群その他広汎性発達障害とともに特別支援教育の対象となっている軽度発達障害の一症状である。文部科学省の定義からは、言語に関する四技能、計算、推論能力に困難さが見られるのがLDで、行動面の特徴から社会的な活動や学業に支障をきたすのがADHDであるという症状の把握とともに、どちらも脳機能の障害であり、低年齢期に発現することが確認できる³⁾。学習障害研究の第一人者と言える上野は、LD・ADHDの症状や保護者の役割をわかりやすく解説するとともに、ADHDの大半はLDを併せ持っていることを指摘している(上野2003、2006ほか)。このほか、教育現場の経験に基づいた実践・調査報告も多数見られるが、一貫しているのは、いずれも「障害」というレッテルではなく個性を尊重しニーズに応えるという前述のサラマンカ宣言を踏襲した主張がなされている点である。

一方、成人のLD・ADHD学習者を対象にした研究については、支援が義務付けられているアメリカで取り組みがなされている。Nelsonほか(1990)は、大学教員側が、講義録音、試験時間延長などLD学習者からの要望をどの程度許可するかの調査結果をまとめ、Shaw(1999)は、LD学

習者のための効果的な外国語教授方法について、チューターの活用、コース進度の緩和、外国語以外の授業の履修軽減等の例を挙げている。

そして本稿が対象とする日本語教育分野で学習障害を扱ったものには、関西外国語大学留学生別科での教師の支援について触れた坂根(2000)、教師 22 名の対応をまとめた池田(2004)がある。文字が覚えられない、クラス内でテスト受験できないなどの症状を持つ LD 学習者に対して、これらの 2 つの先行研究で紹介された支援は次のとおりである。

- ・ 試験時間の延長
- ・ 別室受験
- ・ 課題提出期限の延長
- ・ 再テストをしてよい方を評価する
- ・ テストでの文字チャートの使用許可
- ・ 印刷物の活字を大きくする
- ・ 授業外での個別指導
- ・ 話し合いによる学習状況のチェック
- ・ チューターをつける

この坂根(2000)、池田(2004)は、いずれも日本語教育における留学生の学習障害に焦点を当てた研究として画期的であるが、担当教師へのアンケート調査をまとめた事後報告であるため、学習の傾向、授業内外の状況、支援の過程についての報告は十分とは言えない。また現場教師への支援という側面や、障害を持たない他の学習者への影響など、クラス全体の教育の質に関わる問題について言及がなされていない。さらに対象も LD 学習者担当の教師に限られているので、ADHD 学習者への支援状況はわからないままになっている。

日本語能力試験では、1994 年から試験時間各類別 1.3 倍の延長、別室受験など「LD 等」への措置が施され、実施機関の配慮がうかがえる。だが、受験状況を調査報告した上田(2003)は、日本語教育に携わる者の役割として、障害を持つ者への受験機会の提供という社会的意味合いや学習者の

多様化という面に留まるのではなく、彼らにとっての日本語学習の意義についても考えるべきだとする、示唆に富んだ意見を記している。

2. 研究目的

本稿では、LD・ADHD 学習者を受け入れている「実践日本語」クラスの支援体制に着目する。そして教師の一学期間の教授過程で見られるLD・ADHD 学習者への支援内容を、主に坂根(2000)、池田(2004)にあるものと比較、検討することを試みる。同時に、クラス運営の困難さ、担当教師にかかる負担など支援に関わる諸問題についても言及し、これまでの日本語教育分野にある支援内容のさらなる充実を図ることを目的とする。

なお、本稿ではLD・ADHD 学習者に関わる支援に着目しているが、現場教育者としての「支援」という言葉の範囲について、LD・ADHD 学習者に対する試験時間延長や別室受験の許可などマクロレベルのものから、授業中の教師による細かな指示、意識的な見回りなどミクロレベルのものも含めて「支援」と呼ぶことにする。

3. 調査概要

3-1. 調査対象

調査対象者は、一学期間にわたりLD 学習者を担任として受け持った教師Tと、別学期に同クラスにおいてADHD 学習者の担任をした筆者の計2名。教師Tが担当したLD 学習者の名前はキャサリン、筆者が担当したADHD 学習者の名前はケリー(いずれも仮名、女子)である。このうち、キャサリンのほうはLDの中でもディスレクシア⁴⁾(Dyslexia: 読み書き障害)の疑いのある症状を持つ。キャサリン、ケリーともにアメリカの大学から来日した短期留学生で、留学前に日本語を学習した経験はない。

3-2. 調査方法

調査方法として、LD 学習者担当の教師Tに対しては、教師T自身が学

期終了後に作成していた報告書をもとに当時の記憶を共にたどりつつ、学期中のキャサリンの学習状況や支援内容などについてあらかじめ用意しておいた質問をもとに、約一時間半のリコールインタビューを行った。その後一週間以内にインタビュー録音したものを一部文字化し、教師 T の報告書とあわせて分析資料とした。また、ADHD 学習者の担当教師である筆者については、授業内外で起きた出来事を日誌としてまとめていた学習者観察のためのフィールドノート、および自分自身の授業振り返りのために書き留めておいた指導メモという、手元に残されたデータを用いて分析、記述を行った。

3-3. クラス概要

対象となるクラスは、学生が遭遇する日常生活状況を設定し、それに必要なインターアクション能力の習得を目指す「実践日本語」クラスである。「実践日本語」では、約 2 週間に 1 トピックを扱い、それに応じた語彙、漢字、文法、表現とともに社会言語、社会文化を学ぶ。そこで得た知識、能力を使用する場として日本人ビジターを招いた PA (Performance Activity) と呼ばれる活動を行い、次の学習への動機付けにつなげることを目標としている。コースは週 4 コマ約 4 か月実施され、5 レベルあるクラスはいずれも日本語による指導を基本としている。その中でも本稿の対象となる「実践日本語 I」クラスは、ひらがな指導から始まる既習歴がゼロの学習者を主に受け入れている。

トピックについて、「実践日本語 I」では一学期間に 5 つ扱っている。各トピックの名前は、「外食」「新しいものや言葉」「旅行」「教室での活動」「日本の昔話」で、いずれも実際使用場面において日本人とのインターアクションを目標にシラバスが作られている。

参考までに各トピックで実施される PA 内容を以下の表に記す。

なお、成績評価については、100% 中、出席、期末テスト、PA がそれぞれ 15%、クイズ (小テスト、漢字)、宿題が 25%、平常点 5% となっている。クイズは点数が 60% 以下の場合は再テストを行う。宿題は、トピック毎に文法に関するものと日本人とのインターアクションを要求するものがある。

表 1⁵⁾ 実践日本語 I トピック別 PA 内容

	トピック名	PA 内容
1	外食	グループでメニューを作りレストランを開く。学習者は客、スタッフとしてビジターとやりとりをする。
2	新しいものや言葉	グループで学内の標識を写真に撮り、読み方、意味、例文を日本人ビジターに聞き、標識辞書を作る。
3	旅行	旅行をテーマにしたスピーチを準備し、日本人ビジターの前で個人発表をする。発表後は質問に答える。
4	教室での活動	グループで折り紙の作り方を示したポスターを作り、日本人ビジターに折り紙の作り方を説明、指導する。
5	日本の昔話	十二支の話を基に日本の印象を交えた劇を学習者が演じ、日本人ビジターに感想を聞く。

り、提出を重視し、場合により提出期間の延長も認めている。

3-4. 学習障害認定とその手続きについて

留学生の学習障害認定およびその支援内容の担当教師への周知については、通常、学習者の所属大学からの情報を重視した手続きを経ている。よって所属大学からの認定がなければ、試験時間延長や別室受験などは原則としてできないシステムになっていることを明記しておく。

4. 調査結果

4-1. LD 日本語学習者への支援

4-1-1. 学期開始時の状況

教師 T がキャサリンから LD であると申告されたのは、学期前半のある日の授業終了後であった。学期開始前に申告しなかったのは、以前スペイン語やラテン語などほかの言語を学習した時は問題がなかったからだという。教師 T 自身も、授業への取り組みはまじめなのにトピック終了後の小テストは 60% 以下なので疑問を抱いたそうだが、そのような学生は彼女以

外に他にもクラスにいたので、特別視はしていなかったと話している。

文字認識について、申告時、教師 T が彼女から聞いたのは以下のような内容である。認識の際は「ち」と「さ」の形態上の区別がつかず、自分で書くときには「ち」は右に、「さ」は左に曲がるという知識から、実際に腕に力を入れて右と左に書き分けるということである。実際その場でゆっくり力を入れて書く様子を示したそう。このことから、教師 T は LD の中でもディスレクシアに属する症状ではないかと判断したという。

そして教師 T は、申告のあった日、キャサリンから次のような要望を受けた（以下、インタビューデータは斜体、補足事項は括弧で記す）。

データ 1) キャサリンからの要望

留学業務担当者、彼女、それから私の3人で3者面談して要望を聞いて、結局、期末テストの時間延長と、チューターをつけることと、新出語彙の絵カードコピーをあげることになりました。絵カードは見て自分で勉強したいということでしたので。

絵カードコピーを渡し、チューターをつけてしばらくした後、次のトピックまとめの小テストが60%を超えたという。そのときの様子について教師 T は以下のように述べている。

データ 2) 小テスト結果の様子

テストで60%超えたんですよ。彼女のそのときの喜びようといったらなくて、別のクラスの友達も一緒になって喜んでいました。内緒にしていたのに他の学生にわかつちゃうじゃないかと思ったのですが。まあそれほどうれしかったのだと思うんですよ。

4-1-2. 学期中の様子

授業では、キャサリンは申告後も以前と同様、特別際立っているわけではなく、クラスに毎時間まじめに参加していたという。あくまで文字の産出が求められるトピックのまとめとして小テストやクイズに困難を感じる

だけで、教師 T の問いに答えるなど授業中のやりとりには他の学生と変わりがなかったそう。PA についても、次のデータにあるように文字の産出に関わるもの以外は上手に行っていたようである。

データ 3) PA について

PA の場合、言語だけを重視するわけではないので、結構 LD 学習者に向いているかもしれません。(PA の内容が) 折り紙とか、文字を介さないものはうまくやっていました。ですから逆に、標識辞書を作るというようなものは大変だったのかもしれません。文字を書かなければならないですから。

また、提出物に時間がかかっていたが、期限の延長を許可しているので、提出は遅れるがすべて出していたという。提出物が遅れる理由について教師 T は次のように話していた。

データ 4) 提出物について

出すのが遅いのは、書くのに時間がかかって、間違えないように意識しているからです。つまり書くのが遅いだけで、できないということでは決してないのだと思います。

4-1-3. 現場での支援の試み

キャサリンは、教師 T が渡した絵カードコピーを自習用に使い、チューターとの活動もほぼ週 1 回行っていたそう。授業での教師の補佐や学習者の練習相手になるティーチングアシスタント (以下 TA) も 2 名の協力を得たという。教師 T は少しずつながら効果を感じたそうだが、チューター、TA の活用については、その適性も指摘していた。

データ 5) チューター、TA について

チューターでも TA でもやっぱり誰でもお願いすればいいというものではないです。

キャサリン自身はクラス内外でも友人が多く、他のクラスの学生やホストファミリーの助けなども上手に得て授業中のタスクや宿題を行っていたという。そうした人的ネットワークの活用は学習ストラテジーの一つだが、クラスメートとの関係構築は次のデータにあるように良好であり、教師 T もそれを前向きに捉えていた。

データ 6) クラスメートからの支援について

彼女の性格的な部分もありますが、できる学生がサポートしてあげるということもありました。ですから結果的にその学生も教えることで伸びます。教えるには自分もわかっていなければいけないですから。教師はそれを生かすことができれば理想だと思います。

また、キャサリンのもう一つの要望である試験時間延長については、結局行わず、彼女自身時間終了前に出してしまったそう。その理由については次のように述べていた。

データ 7) 試験時間延長について

もちろん、全部目を通してできたと思ったからでしょうが、他の学生に知られるのがいやだったのと、延長しなくても大丈夫だというプライドもあったのではないかと思います。

このほか、教師 T 自身も求められれば個人指導をしたり、授業中の練習時に意識的にキャサリンの席近くを見て回ったりしたそうである。ただし課題やタスクについては他の学生と同様のものを与えていたという。これは前述したとおり、決して彼女の日本語力が低いということではなく、課題に時間がかかるだけという教師 T の認識があったからである。

一方、キャサリンからも、板書について次のような要望があったそう。

データ 8) 教師の行動についての要望

本人から、黒板に書きながら読まないでほしいと言われました。つまり黙って書けということです(笑)。その後はまず書き終わって、それから読むようにしました。

こうしたキャサリンの要望に応えつつ、その能力、適性を判断し、調整していくという教師Tの支援の様子が見えるが、決して一人で抱えることのないように、学期中に行われる会議での報告や他の教員と話すことで、情報の共有化を図っていたことがわかった。

データ 9) 会議の役割について

専任会議とか中間報告会議ではこの件についてよく話していました。あと彼女のことを含めて結構他の実践日本語クラス担当の先生にもクラスのことを話していました。それで気づく面も出てくると思います。

そして、学期終了前に実施された期末テストで、キャサリンは要望していた時間延長をしなかったという。テストでは80点台の点数を取り、最終成績も80%台になったそう。

続いて、ADHD日本語学習者の状況について記す。

4-2. ADHD日本語学習者への支援

4-2-1. 学期開始時の状況

ケリーがADHDであるということ、そして期末テストの時間延長という所属大学からの要望があることは、筆者も学期開始前から把握していた。学期当初、学習面では仮名の定着や学習項目の理解も他のゼロレベルの学生とあまり変わらないように思われた。だが、第一回、二回の漢字クイズの点数が30%台で、文法に関する宿題には「ち」「さ」「つ」が逆向きになるなどの表記の間違いも多く見られた。

一方、行動面では、当初からクラスでの練習や他の学生の発言時に声を出しながらあくびをする、話の最中に頭を抱えたり顔をしかめたりするな

どのいわゆるチック症状や、教師の説明を上の方で聞く、授業中に落書きをするなどの ADHD 特有の行動が目立った。また友達付き合いも上手ではないようであり、トピック 1 の日本人とのインターアクションを伴う宿題については未提出のままであった。チューターも勧めたが、本人が積極的でなかったので無理につけることはせず、しばらく様子を見ることにした。

4-2-2. 学期中の様子

9月中旬から12月中旬までの一学期間のフィールドノートから、授業内外でケリーに顕著に見られた事例のうち主だったものをデータとして紹介したい。ノートについては書き取ったメモを日誌形式で記述していた内容を、集中力の欠如、PA 状況、クラス内インターアクション、小テスト・提出物・チューターの4つに分類し、一覧にしたものを次に記す。

データ 10) 授業内外での行動 (■は記述のない箇所)

日付	集中力の欠如	PA 状況	クラス内インターアクション	小テスト・宿題・チューター
9/24	何度も土足で座り落書きを始める。		学生の発言中にくびし、皆の視線を浴びる。	インターアクション宿題未提出。
9/28	授業後、面談で遅刻理由を聞いたが、落ち着きがなくなる。	「外食」PA に遅刻。実施中は顔が合う度にお辞儀してきた。	練習した役割ができず。同グループ学生からのフォローもなし。	
10/4	土足で座りながら文法練習。見回って声をかけることで自然にやめるよう促した。		口頭練習時、クラスメートの間違いを英語できつい口調で発言し、クラスの雰囲気が一時悪化した。	授業後トピック 1 再テスト。その後チューターを勧めたが「考えておく」との消極的な返答をもらう。

日付	集中力の欠如	PA 状況	クラス内インター アクション	小テスト・宿題・ チューター
10/15	PA 説明時に落書き。座席近くに行くことでやめさせた。		「標識辞書」PA 準備。自分の課題のみでグループ作業を行わず。	インターアクション宿題未提出。日本人の友達がいないようだ。
10/16		「標識辞書」PA。グループ参加せず自分の役割を終えると頭を抱えていた。TA も働きかけをやめてしまう。	突然、標識辞書にあった「待つ」という漢字を発見し、人偏だと「侍」になるとグループに説明していた。	授業後トピック 2 再テスト。その後漢字の知識をほめると、漢字の話題を積極的に話していた。
11/8		「旅行のスピーチ」PA。パワーポイントを使用し旅行経験を話していた。スピーチ後のビジターからの質問もうまく答えていた。	日本人ビジターもクラスメートも楽しそうにスピーチを聞いていた。時折笑いも出て和やかな雰囲気だった。	再テスト後、PA をほめると、さらに旅行の話をしてくれた。チューターを再度勧めたが特に要望なし。(結局つけずに終わる)。
11/16	時々寝ていたが、授業後「ケリー」の漢字の当て字を教えると喜んだ。		グループワーク時、授業と無関係の雑談も見られたが概ねグループ関係は良好だった。	日本人とのインターアクション宿題で、TA 活用を勧めたが結局未提出で終わる。
11/27		「折り紙」の PA。仲の良い学生とグループを作らせた。ただ本人は折り紙が苦手なようだ。	同じグループの学生もケリーの分まで頑張っていた。特に関係が崩れることもなかった。	残りの日本での生活を楽しみたいとのことで再テストを拒否。
12/7		「十二支の話」PA。資料を忘れ見学。		再テストを拒否。

4-2-3. 現場での支援の試み

上記の状況に対応すべく、学期開始直後にまとめていたメモの一部をデータとして記す。

データ 11) 指導メモ

- ①授業中の落書き、土足でいすに座る、集中力欠如などをなくすために
→直接言語で注意せず、席の近くに行って見回る、全体練習や新しい活動に入る時は、他の学生を交えながら名前を呼んで注意を喚起すること。また専任会議などを活用して他の先生に意見を乞うこと。
- ②発話を促すために
→発話には必ず何らかのフィードバックをし、反応に敏感になること。
- ③ PA、ペアワークなどのグループ活動の円滑化のために
→メンバー決定の際、配慮すること。
- ④ インターアクション宿題未提出解決のために
→できるだけ TA を活用するよう働きかけるが、提出意思の有無は本人に任せること。
- ⑤ テストの点数をあげるために
→個人指導、再テストは行うが、あくまで本人の意思に任せること。
- ⑥ 信頼関係を築くために
→興味を引き出すために教師自身が自己開示をし、2人きりになる際を活用すること。

これら指導メモを踏まえて行った支援の効果について、データ 10 とあわせて記していく。

上記①について、データ 10 のノートからは、9 月の時点で落書き、土足座りなど集中力の欠如が垣間見える。だが座席近くに行って見回る、名前を呼んで注意を喚起するなどにより、10 月を境にケリーに土足座りや落書きがほとんど見られなくなった。

②については、トピック 2 の再テスト後の漢字の知識や、トピック 3 の旅行スピーチの PA をほめた後は発話に積極的になった。PA によって得手不得手があることもわかった。

③については、クラスメートとの関係作りで問題が生じることが目立ったので、トピック 4 の折り紙の PA では仲の良いクラスメートと組むよう

に配慮し、PA 実施の環境を整えた。

無論、あまり効果が見られなかったものもある。④についてチューターや TA の積極活用を試みたが、本人の意思でチューターは結局つけずに終わり、TA はその対応の難しさゆえ標識辞書の PA の際、TA 自身がケリーに対して働きかけをやめてしまうことも見られた。日本人とのインターアクション宿題も TA 活用を期待していたがすべて未提出で終わった。

⑤は小テストについてで、テスト前は毎回個人指導を行っていた。点数は平均以下だったが、データ 10 のとおり本人の希望を尊重し、トピック 4、5 では再テストをしなかった。

そして⑥の信頼関係の構築には、再テスト、個別指導などで必然的に授業後よく話す機会を持つことでケリーにも自己開示を促し、漢字の字形や意味について理解や関心が高いこともわかった。そこでデータ 10 にある 11 月 16 日の授業後、「ケリー」の漢字の当て字を教えたところ興味を示し、データでは触れていないが、漢字の当て字を教えた後はその喜びを証明するかのようにテストやクイズの名前を漢字名で書くようになっていた。

こうした状況下で迎えた学期終了前の期末テストでは、ケリーは時間延長をせず 40 点台の点数を取った。宿題未提出などの問題もあったが、最終的に落第は免れた結果となった。

5. 考察

以上を踏まえ、「実践日本語」の支援体制を支えるプログラムの特徴と LD・ADHD 学習者への現場での支援という 2 つの角度から、分析結果を考察していきたい。

5-1. 定期会議による情報共有の体制

まず、プログラムの特徴として定期的に実施されるものに、週 1 回の専任会議と、学期半ばに別科長、実践日本語コースコーディネーター、実践日本語担当教師で行われる中間報告会議が挙げられる。本稿ではデータ 9、11 で触れられていたが、これらの会議は担当教師からの報告を共有し、学

習者ニーズに対応する方策を話し合う役割を持っている。

5-2. 学内国際交流ボランティアネットワークによる教室支援の体制

次に有効なのは、チューター、TA の活用である。実践日本語ではチューター係という役職の専任教員を置き、学内メーリングリストを通じて学習者の要望に見合ったチューターを募集する体制をとっている。チューターは主に授業復習、会話パートナーなどの役割を果たし、本稿でもキャサリンが活用する例が見られた。一方、ケリーにはチューターをつけずに終わった。これは本人が消極的だったこともあるが、彼女のように ADHD を持つ学習者には、行動面の困難さを理解、共有できるチューターの選出に配慮が必要だと思われたからである。

また TA について、留学生別科では大学院推薦の院生を受け入れる制度が確立され、本稿の事例でもそれを活用していた。データ 5 では教師 T が適性見極めの重要性を指摘し、データ 10 の標識辞書の PA でも TA が働きかけに苦慮している様子がうかがえたが、協力体制を整備し TA との連絡を密にすれば、クラスで大いに活用できるものとする。

5-3. コースシラバスによる評価項目と学習内容の設定

第三は、評価システムと学習内容についてである。実践日本語では、調査概要で前述したとおり期末テストに評価の比重を置きすぎず、正当な理由による宿題の提出期限延長、クイズ、小テストなどの再受験を認めている。評価の良し悪しは日本語力の高さだけではなく、授業への真摯な取り組み、学習態度などを重視しているのである。また学習内容も日本人とのインターアクションを行う PA (Performance Activity) を重視し、文法積み上げ式の内容に偏っていない。読み書きや文法が苦手な場合、それに執着しなくてもよい点は、特に母語と違う文字体系に初めて遭遇する既習歴ゼロの LD・ADHD 学習者を受け入れやすい体制と言える。またそれは LD・ADHD でなくとも、初めて日本語を学ぶことで困難を覚える学習者にも有益であると思われる。本稿では、キャサリンにディスレクシアの疑いがあったが、文字産出が求められるテストや課題以外は、折り紙など言

語に注視しない PA や教師とのやりとりに何ら問題がないことがデータ 3 からうかがえた。またケリーもデータ 10 の PA の記述にあるとおり、体験を話すトピック 3 での旅行のスピーチでは評価も高かった。内容により両者の得手不得手は異なっていたが、PA は文字に対する負担が緩和され、かつ学習効果も大きいことから、LD・ADHD 学習者向きの活動であると考える。

5-4. 日本語プログラムの支援体制への提言

続いて、LD・ADHD 学習者への支援について、研究の背景で述べた坂根 (2000)、池田 (2004) の支援例と本稿の事例を比較、検討する。同時に、担当教師の負担や他の学習者への影響などクラス運営の側面についても触れ、支援内容の充実を試みたい。

まず、先行研究との比較として、「試験時間の延長」について、本稿ではキャサリン、ケリーともに学期始めに要望があったが、結局時間内に提出し延長することはなかった。この「試験時間の延長」は支援としてなされる代表的なものであるが、実践日本語の期末テストは一学期間の学習項目がどの程度身についたかを判定する達成度テストの色合いが強いため時間内に終わる可能性も高い。無論、学習者にとっては時間延長が心的負担の軽減に作用し、またデータ 7 の教師 T のコメントのとおり、テストはクラスで一斉に行うゆえ他の学生に知られたくないという心理も働くかもしれない。だが延長するか否かはあくまで試験内容によるところが大きいのではないだろうか。これは「別室受験」という支援にも同様のことが言える。よってここでは、単に試験時間延長や別の部屋で受験すれば済むという、安易な考えからの支援の提示は慎むべきであることを強調しておきたい。

「課題提出期限の延長」、「再テストをして良い方を評価する」、「テストでの文字チャートの使用許可」はクラスの約束事としての実施が前提であり、成績に関わることから LD・ADHD 学習者にのみ行うのは公平とは言えない。また提出期限延長と再テストは本人の意思尊重が肝要である。ケリーに見られたように (データ 10 の 11 月 27 日記述)、本人が望まなければそれは押し付けでしかなく、かえって学習意欲を削ぎかねないからであ

る。

「印刷物の活字を大きくすること」については、本稿の事例で見られなかったが、あくまで所属大学からの要望に基づいた上で、他の学習者の心情も配慮して行うことが望ましい。また LD・ADHD 学習者にとっても、特別の支援を施されていると感じる恐れがあることから、この支援は慎重に行わなければならない。それは「授業外での個別指導」「話し合いによる学習状況のチェック」についても同様である。支援は学習者ニーズに応えるためのものであり、本人への配慮を欠いた教師の独善的な使命感からくるものではないからである。その意味で専任会議、中間報告会議などは担当教師から報告された支援内容を第三者が監査する機能も果たしていると言える。そして「チューターをつける」ことについては、TA の活用も含めて有効であるが、前述のとおり適性を考慮することが望ましい。

この他、板書の工夫、新しい活動に入る前のさりげない注意の喚起など、本稿の事例で見られた授業中の細かな支援も欠かせない。

次に、LD・ADHD 学習者が混在するクラスゆえに生じる他の学習者への影響など、クラス運営に関わる問題をどう扱うかについて触れたい。データ 6 で教師 T は、サポートしあうことでクラス全体の日本語力も伸びるという相乗効果を指摘していた。こうした学習者間の相互行為に教師が意識を働かせることは有効だと思われるが、これについては学期ごとに変わるクラス人員の構成や学習者の性格などによるところが大きくなるため、学習者同士のサポートは流動的なものにならざるを得ないだろう。また教師が LD・ADHD 学習者に気を向けすぎると、授業の中断や遅れが生じ、学習者の中には LD・ADHD 学習者とともに学ぶことを否定的に捉える者も出てくることも考えられる。最悪の場合、提供する教育の質が落ちることにもなりかねない。この点は本稿の冒頭で述べたサラマンカ宣言が掲げる「インクルージョン」の限界であり、その理念が現場にどれだけ即したものになるかが今後の課題だと思われるが、そうした中、クラス構成員全体の利益を維持しなければならない教師の負担は計り知れない。LD・ADHD 学習者に対応する一方で、他の学習者の教育を受ける権利を奪わないために、別タスクを用意したり授業外指導を行ったりするような

状況も場合によってはあり得るからである。教育現場の環境、条件によるが、将来的には担当教師が授業時間内外に労力を過度に使うことのないように、教師の2人体制や学習相談カウンセラーの配置などを考慮することが望ましいであろう。換言すれば、LD・ADHD 学習者への支援は、LD・ADHD 学習者のみならず、クラスにいる他の学習者および運営に携わる担当教師をも視野に入れた上で実施していくことが重要だと考える。

おわりに

本稿の締めくくりとして、LD・ADHD 学習者支援に対する日本語教師の姿勢について述べたい。健常者の持つ障害者へのイメージが双方のコミュニケーションに影響を与えていることを指摘した岩隈(1998)は、障害者は常に支援を受け入れる存在であるという、健常者の独りよがりの認識に疑問を呈している。翻って、その認識をLD・ADHD 学習者を支援している日本語教師に置き換えたらどうであろうか。ただでさえ教師－学習者の役割関係が生じやすい現場においてLD・ADHD 学習者を目の前にすれば、なおさらその認識に陥りやすいのではないだろうか。日本語教育の内容は、教授者と学習者が相互に学び教えあう実際的なコミュニケーション活動であると文化庁(2000)によって示されて久しいが、日本語教師とLD・ADHD 学習者の関係には、まさにこの「相互に学び教えあう」姿勢が希求される。

よって教師は、LD・ADHD 学習者への教育実践において、学習者との関係を絶えずモニター化し、自分自身が学んでいるものは何かを厳しく問いかけなければならない。今回の調査にあたり、筆者は教師Tと実践日本語Iクラスを通じて得た「教師の学び」について多くの意見を交わした。とりわけ強く共感したのは、あらゆるタイプのクラス、学習者への対応力が潜在的に身につく教師としての成長が望まれることと、日本語教育の意義を自分自身に問い続ける機会を得ることの2点であったが、ここでは特に後者について言及したい。約4か月の留学期間のうちで、学習者にとって大変な時期があり、また帰国後は学習した日本語を忘れるようになったとしても、授業内外において日本人と日本語で楽しく心を通わせた瞬間

は、日本という外国で過ごした経験とともにその学習者に人間的な成長をもたらすであろう。佐久間 (2006) は、学習言語は資格取得や就職など社会的地位の向上に役立つものに生かさなければ意味がないという実利主義に陥った考えを批判的に捉え、日本語学習の結果や留学の持つ意味としてその経験自体が貴重であることを強調しているが、それは LD・ADHD 学習者への教育実践にも同様のことが言える。日本国内の日本語教育現場において、教師自らの存在も学習者にとっての異文化体験の一部として影響を与え、青年期の人格形成に携わっているという実感の中で何かを得ること、それが教師の学びであると考え。そしてこの学びにこそ日本語教育の本質があり、日本語教師という職業の醍醐味が含まれている気がしてならない。

以上、教師 2 名の事例と先行研究の検討から、実践日本語における LD・ADHD 学習者支援について述べた。本稿が日本語教育現場における支援の一助となれば幸いである。ただ今回は時間的制約により、支援を受ける学習者の内面を示したデータを含めることができず、また教師の支援過程も一学期間に限らざるを得なかったため分析上の偏りは否めない。これらの点を今後の課題とし、引き続き現場に身を置き教育実践を行ってきたい。

注

- 1) ユネスコ、スペイン教育科学省 (1994) WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION: ACCESS AND QUALITY
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753eo.pdf> 参照 (2008.2.1)
- 2) 2007 年度日本語教育学会秋季大会シンポジウム (10 月 6 日: 於龍谷大学) 障がいのある学習者と日本語教育——深化する多文化共生——2007 年度日本語教育学会秋季大会予稿集、51-73 参照
- 3) 文部科学省ホームページ「特別支援教育に関すること」(2007.12.24)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/008/001.htm 参照
- 4) LD の中でも中核的な状態像で、主に読み書きが困難な症状を持つ。詳しい定義については、日本 LD 学会編『日本 LD 学会 LD・ADHD 等関連用語集第 2 版』日本文化科学社参照。
- 5) 表 1 については、使用テキストである『実践日本語 I』(作成者: 菊池民子)を参照した。

参考文献

- 池田庸子 (2004) 「学習障害 (LD) を持つ留学生の受入と支援」『日本語教育』120号、113-118頁。
- 岩隈美穂 (1998) 「異文化コミュニケーション、マスコミュニケーション、そして障がい者」『現代思想』2 (192-203頁) 青土社。
- 上田和子 (2003) 「日本語能力試験における障害者受験特別措置対応の現状と課題」『国際交流基金日本語国際センター紀要』13号、99-115頁。
- 上野一彦 (2003) 『LD (学習障害) と ADHD (注意欠陥多動性障害)』講談社 + α 新書。
- (2006) 『LD とディスレクシア』講談社 + α 新書。
- 坂根庸子 (2000) 「留学生教育における学習障害者への取り組み」『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』10号、9-20頁。
- 佐久間勝彦 (2006) 「海外に学ぶ日本語教育——日本語学習の多様性」『日本語教育の新たな文脈』33-65頁、アルク。
- 文化庁 (2000) 「日本語教育のための教員養成について」『日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議報告』。 http://www.bunka.go.jp/file_1/1000010839_materials.pdf#search='文化庁日本語教育のための教員養成について' (2008.12.30 閲覧)
- Nelson, J. R., Dodd, J. M., & Smith, D. J. (1990) Faculty willingness to accommodate students with learning disabilities: A comparison among academic divisions. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (3), 185-189.
- Shaw, R. A. (1999) The case for course substitutions as a reasonable accommodation for students with foreign language learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 32 (4), 320-328.